facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

GUÍA PARA LA **PLANEACIÓN DIDÁCTICA** EN LA UNIVERSIDAD

María Virginia Casas Santín
María Guadalupe Carranza Peña
Armando Ruiz Badillo

POLVO DE GIS

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

GUÍA PARA LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

POLVO DE GIS

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

GUÍA PARA LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD

María Virginia Casas Santín
María Guadalupe Carranza Peña
Armando Ruiz Badillo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

POLVO DE GIS

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

GUÍA PARA LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD

María Virginia Casas Santín (*mvcasas@upn.mx*)
María Guadalupe Carranza Peña (*lupitacarranz@yahoo.com.mx*)
Armando Ruiz Badillo (*armandoruizb@hotmail.com*)

Sylvia Ortega Salazar Rectora
Aurora Elizondo Huerta Secretaria Académica
Manuel Montoya Bencomo Secretario Administrativo
Adrián Castelán Cedillo Director de Planeación
Mario Villa Mateos Director de Servicios Jurídicos
Fernando Velázquez Merlo Director de Biblioteca y Apoyo Académico
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña Director de Unidades upn
Juan Manuel Delgado Reynoso Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de Área Académica:
Dalia Ruiz Ávila *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Gisela Victoria Salinas Sánchez *Diversidad e Interculturalidad*
Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
María Estela Arredondo Ramírez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Mayela Crisóstomo Alcántara Subdirectora de Fomento Editorial

Diseño de colección: Margarita Morales Sánchez
Revisión: Armando Ruiz Contreras
Portada: Jesica Coronado Zarco
Formación: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo

Primera edición, junio de 2011
© Derechos reservados por los autores.
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco, núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, cp 14200, México, df *www.upn.mx*
ISBN 978-607-413-100-0

LA428
C3.4

Casas Santín, María Virginia
Guía para la planeación didáctica en la universidad / María Virginia Casas Santín; María Guadalupe Carranza Peña; Armando Ruiz Badillo. – – México : upn, 2011.
68 p. (Polvo de gis)
isbn: 978-607-413-100-0

1. Educación superior - México - Planes y Programas 2. Educación innovaciones - México 3. Constructivismo (Educación) 4. Motivación I. Carranza Peña, María Guadalupe II. Ruiz Badillo, Armando.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ÍNDICE

Introducción • 7

Capítulo i
¿Cómo aprenden nuestros estudiantes? • 11
Algunas explicaciones actuales sobre
los procesos de aprendizaje en el aula universitaria • 11
A manera de síntesis.
Una propuesta de enseñanza centrada en el alumno • 20

Capítulo ii
¿Cómo hacer que los estudiantes encuentren
sentido a lo que aprenden? La motivación escolar • 23
Motivación intrínseca y extrínseca • 24
Motivación de logro • 26
Aprendizaje y motivación escolar • 28
Motivación docente • 32
Algunas técnicas de motivación en el aula • 33

Capítulo iii
¿Cómo planear una buena clase? • 35
Las fases de la planeación didáctica • 35
¿Cómo elaborar los objetivos de un curso? • 38
¿Qué son los contenidos? • 42
¿Qué son las estrategias de enseñanza y de aprendizaje? • 44
¿Cómo evaluar desde una perspectiva constructivista?
Criterios, instrumentos y sentido de la evaluación • 48

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Referencias • 53
Libros • 53
Periódicos y revistas • 55
Fuentes electrónicas • 56
Otras fuentes 56

Anexos • 57
Anexo 1
Un ejercicio de reflexión sobre la práctica docente • 59

Anexo 2
Ejercicio para valorar las características
del aprendizaje de nuestros alumnos • 60

Anexo 3
Ejercicio para activar la motivación del estudiante
hacia los contenidos de la clase • 61

Anexo 4
Ejercicio para identificar los estilos
de aprendizaje en los estudiantes • 62

Anexo 5
Ejercicio para identificar los objetivos • 64

Anexo 6
Ejercicio para identificar temas y contenidos relevantes • 65

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

INTRODUCCIÓN

A partir de los años setenta a la fecha se han venido dando tantos cambios en las diversas esferas de la vida social, cultural, económica, política y educativa, que apenas es posible identificarlos cuando ya se están operando los siguientes. Como plantea Castells (1999, p. 31).

> Cuando en la década de 1970 se constituyó un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a la tecnología de la información, sobre todo en los Estados Unidos; fue un segmento específico de su sociedad, en interacción con la economía global y la geopolítica mundial, el que materializó un modo nuevo de producir, comunicar, gestionar y vivir.

Así pudimos presenciar cómo estas transformaciones se reflejaron en la economía mundial, en las relaciones políticas, en las pautas culturales y también, aunque de modo tardío, en la educación y en sus sujetos, los estudiantes y los educadores.

Desde esta perspectiva, en el campo de la práctica docente, los profesores, los educadores, hemos sido cuestionados desde la sociedad sobre nuestras capacidades para seguir educando a los estudiantes que hoy forman parte de la sociedad postindustrial, posmoderna, global y digital.

Ante tal escenario nos hemos visto rebasados, en diversas ocasiones, por las demandas que tanto las instituciones educativas como la sociedad civil y los propios estudiantes nos hacen, y a la vez nos preguntamos, acaso, acerca del sentido, del significado y el alcance de nuestros esfuerzos como profesionales de la educación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Una de las situaciones que se encuentran en el centro de las demandas sobre nuestra profesión es la relativa a las formas cotidianas del quehacer docente.

Bajo el supuesto de que la docencia no inicia propiamente en el momento de entrar al salón de clase, pensamos que es útil para todos los profesores, en especial los del nivel universitario, contar con herramientas que le orienten en el diseño de sus clases mediante la recuperación de los aportes de la pedagogía actual.

Entre las contribuciones más relevantes de la pedagogía, hemos recuperado para la elaboración de este trabajo el enfoque constructivista de la enseñanza que sostiene como principio básico la actividad mental, social y constructiva del aprendiz, y enfatizamos que el aprendizaje

> […] es un proceso que además de ser activo y constructivo tiene un carácter esencialmente interpersonal, social y cultural, y que está gobernado tanto por factores cognitivos como por factores situacionales y contextuales (Colomina, 2002).

Dada la amplia gama de aspectos que configuran a la docencia como una práctica multirreferencial, compleja y dinámica, nos hemos visto en la necesidad de seleccionar sólo algunos grandes temas que logren contribuir al mejoramiento de la práctica docente de los profesores universitarios.

Por tal razón, hemos abordado en el primer capítulo el tema del aprendizaje y sus mecanismos constitutivos partir de la pregunta capital sobre ¿cómo aprenden nuestros estudiantes?, para lo cual presentamos algunas explicaciones que profundizan sobre la construcción de conocimiento a través del uso de la palabra que los lleve a elaborar y resignificar conceptos, como un medio para comprender y transformar la realidad a través de un uso reflexivo de la teoría para resolver problemas en el campo profesional.

En el capítulo dos se aborda el gran tema de la motivación, concebida como una condición básica para que los estudiantes logren atribuir sentido a lo que aprenden. De esta manera se hace énfasis

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

en la necesidad de que los profesores conozcan, además de los fundamentos teóricos de la motivación, algunas técnicas para generar interés sobre los contenidos curriculares, para lo cual se facilitan algunos ejercicios prácticos.

En el conocimiento de que no todos los estudiantes aprenden del mismo modo, se presentan las explicaciones actuales sobre los enfoques del aprendizaje, a saber, el superficial, el estratégico y el profundo.

Finalmente, en el capítulo tres, se responde a la pregunta sobre ¿cómo planear una buena clase?, para lo cual se hace una exposición detallada de los elementos y fases de la situación didáctica, y se ofrece a los maestros una serie de informaciones que les permitan diseñar de modo sistemático sus clases a través de esquemas didácticos accesibles para orientar y mejorar su práctica docente.

Los recursos teóricos y metodológicos que aquí se presentan suponen un punto de partida para el desarrollo de su cultura pedagógica y tratan de llevar a la práctica la concepción de aprendizaje como un proceso permanente.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Capítulo 1

¿CÓMO APRENDEN NUESTROS ESTUDIANTES?

Algunas explicaciones actuales sobre los procesos de aprendizaje en el aula universitaria

Nadie niega la importancia de implementar procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados en las aulas universitarias que posibiliten que los alumnos adquieran los conocimientos y competencias profesionales que requieren para enfrentar el cambiante mundo de conocimiento en que vivimos.

Sin embargo, pocas veces nos sentamos a pensar cuáles deben ser las características que tienen que poseer estos procesos para ser adecuados a la formación profesional que deseamos que nuestros alumnos adquieran. Gagné (1985, p. 122) señala que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior debe considerar las tareas cognitivas que son pertinentes a este nivel, a saber: 1) clasificación, 2) reglas de uso y 3) resolución de problemas. Por ello, un universitario (independientemente de la especialidad o disciplina a la que se dedique) tendrá que generar habilidades que le permitan:

- **Construir conocimientos con palabras**. Tarea para la que necesita establecer puentes entre los conocimientos que ya posee y los nuevos conocimientos, para generar significados innovadores y definir características que describan a los objetos que estudia.
- **Construir conocimientos con conceptos**. Además de ligar el conocimiento previo que posee con otros conocimientos, el

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

universitario requiere trabajar con situaciones didácticas mediante el uso de ejemplos válidos; analizar las categorías esenciales que definen al concepto con que trabaja; manejar el nuevo concepto en diferentes contextos e incorporar en nuevos y más complejos sistemas de conocimiento conceptos similares y diferentes.

- **Generar rutinas.** El universitario debe ser capaz de repetir permanentemente lo aprendido por medio de rutinas. Éstas consisten en el encadenamiento de acciones complejas que requieren un cierto entrenamiento explícito, basado en un aprendizaje asociativo, por repetición, que debe concluir en una automatización de la cadena de acciones, con el fin de que la ejecución sea más rápida y certera, al tiempo que menos costosa en cuanto a recursos cognitivos (Pozo, 2002, p. 99).
- **Resolver problemas**. Esta acción que involucra desarrollar el pensamiento crítico, la memoria y posiblemente la creatividad, ya que el estudiante universitario necesita entender el problema, reformularlo, desarrollar una hipótesis para solucionarlo, probar la hipótesis, evaluarla y aplicar la solución encontrada (McAlpine, 2004, p. 123).

Sin embargo, no todos los maestros sabemos cómo podemos lograr que nuestros estudiantes desarrollen estas habilidades. Hemos oído o leído que existen diferentes métodos pedagógicos que activan diversos procesos cognitivos y, en muchos casos, asumimos que la planeación se nutre de diferentes teorías del aprendizaje; aunque no estemos conscientes de las maneras en que nosotros lo llevamos a cabo en nuestra práctica docente cotidiana. Asimismo, podemos coincidir con la idea de que si la planeación se basa en una explícita y rigurosamente evaluada teoría, será más efectiva (Saroyan, 2008, p. 120); pero a la hora de trabajar nuestra propia iniciativa de planeación didáctica quizás no sabemos bien a bien cómo hacerla, ni qué planteamientos teóricos estamos incorporando. Razón que nos lleva a plantear, como paso necesario para realizar esta tarea, la revisión de algunas teorías del aprendizaje y sus posibles aportaciones a la planeación didáctica.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

El objeto de este material es contribuir a lograr que los aprendizajes de los alumnos sean el resultado de la enseñanza del profesor mediante el conocimiento de las tendencias más actuales de la pedagogía.

La propuesta constructivista

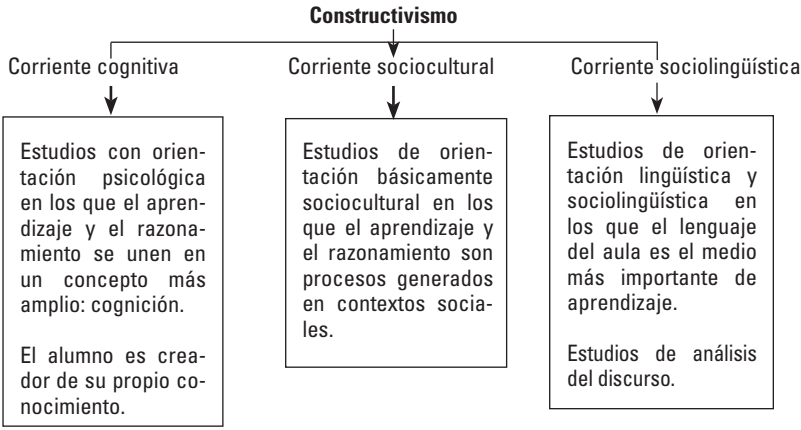
El término *constructivismo* hace referencia a una serie de escuelas de pensamiento que se oponen a la idea de que el conocimiento se adquiere por acumulación, por descubrimiento o bien por memorización. Para los autores constructivistas es el sujeto quien construye, quien estructura el conocimiento a través de su actividad; es decir, por medio de un proceso estructurante al que da vida quien aprende. El conocimiento y el aprendizaje no son una copia de la realidad y devienen de la acción e interacción que el sujeto despliega en su medio, así como de las transformaciones que se dan en sus estructuras cognitivas.

De este modo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto el profesor como el estudiante van generando conocimiento en la medida que interactúan.

Los autores constructivistas pueden dividirse en dos grandes bloques: los clásicos y los contemporáneos. En los primeros se sitúa a Piaget, Brunner, Vigotsky, Wallon y Ausubel; y en los segundos a Coll, Pérez Gómez, Márquez, Edwards, Entwistle y Carretero, entre otros. Estos últimos han aportado luz sobre aspectos insuficientemente tratados por los primeros (Carranza, 2002, pp. 232-234).

Una segunda clasificación ordena el trabajo de estos autores de acuerdo con la corriente de pensamiento a la que pertenecen: cognitiva, sociocultural y sociolingüística, como se puede observar en el siguiente diagrama.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256


Constructivismo
Corriente cognitiva
Corriente sociocultural
Corriente sociolingüística
Estudios con orientación psicológica en los que el aprendizaje y el razonamiento se unen en un concepto más amplio: cognición.
El alumno es creador de su propio conocimiento.
Estudios de orientación básicamente sociocultural en los que el aprendizaje y el razonamiento son procesos generados en contextos sociales.
Estudios de orientación lingüística y sociolingüística en los que el lenguaje del aula es el medio más importante de aprendizaje.
Estudios de análisis del discurso.

Existe una tercera clasificación de estos autores que los divide en a) los que se ciñen al planteamiento cognitivo, b) los que sostienen el aprendizaje significativo y c) los que proponen el aprendizaje situado. A continuación abordaremos ésta con mayor detalle.

El planteamiento cognitivo

Según Greeno (1997), esta perspectiva toma como base la teoría cognitiva individual y construye sobre ella una más amplia que permite el análisis del desarrollo de componentes adicionales considerados como contextos. Entre los autores que desarrollan esta visión se encuentran Piaget y Vigotsky; ambos se cuestionan cómo se aprende.

Actualmente se considera la cognición como un concepto que aglutina todos los procesos mentales: aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas y memoria, en el que el conocimiento es el resultado del conjunto de actividades y los recursos utilizados en el aula que impulsan el trabajo de la mente del alumno.

Piaget afirma que el conocimiento no es un estado, sino el resultado de un proceso de intercambio entre el sujeto cognoscente y su medio. Sostiene que los sujetos no nacemos con conocimientos innatos, ni los generamos a partir de abstracciones y generalizaciones de nuestras impresiones sensoriales o percepciones:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

> Nuestros conocimientos no provienen ni de la sensación ni de la percepción solas, sino de la acción entera en la cual la percepción no constituye más que la función de señalización. Lo propio de la inteligencia no es, en efecto, contemplar sino transformar; su mecanismo es esencialmente operatorio**.** Las operaciones consisten en acciones interiorizadas y coordinadas en estructuras de conjunto (reversibles) y si se quiere dar cuenta de este aspecto operatorio de la inteligencia humana conviene partir en consecuencia de la propia acción y no sólo de la percepción aislada (Carranza, 2002).

Afirma también que el conocimiento no es producido por algunas intuiciones, sino que es el resultado de la interacción entre el sujeto y el entorno que lo rodea (Piaget en Carranza, 2002, p. 235).

Para él, el proceso de aprendizaje se realiza a través de funciones de asimilación y acomodación que dan como resultado la adaptación. El alumno no recibe pasivamente las informaciones, sino que las transforma a través de sus propios esquemas de asimilación, constituidos tanto por sus conocimientos previos como por sus propias concepciones y expectativas sobre la realidad. En ese intercambio entre lo nuevo y lo viejo, en el que el sujeto cognoscente se ve obligado a ajustar sus esquemas de pensamiento, surge una nueva comprensión de los objetos de conocimiento, a la que Piaget nombra adaptación.

Sin embargo, para que el proceso de conocimiento sea tal, esta adaptación debe ir acompañada de la contrastación del objeto de conocimiento emergente con la realidad a través de la acomodación:

> [...] cada vez que [el sujeto] adapta la realidad a sus propios esquemas realiza el proceso de acomodación, es decir, en operación inversa, él tiene que adaptar sus comprensiones a las formas y determinaciones físicas, sociales y culturales de su entorno […]. Sus construcciones simbólicas se adaptan a la realidad (Carranza, 2002, p. 238).

A través de las asimilaciones y acomodaciones se dan nuevas formas de equilibrio (aprendizajes) que se mantienen hasta que aparecen nuevos objetos de conocimientos, fenómenos o hechos de la realidad

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que susciten un nuevo proceso análogo al anterior en forma, pero cualitativamente superior en organización y contenido.

Por su parte, Vigotsky se centra en explicar la manera en que se generan los cambios cualitativos y estables en el conocimiento que ocurren a través del tiempo y la experiencia. El concepto central de sus planteamientos es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que explica la manera en que los estudiantes pueden a menudo actuar y pensar en maneras más complejas cuando están en un ambiente sostenido (McAlpine, 2004, p. 124). La ZDP se refiere a

> [...] la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (Dubrovsky, 2000, p. 61).

El papel del maestro es determinante para que el alumno opere su ZDP. Por ejemplo, cuando un alumno no sabe elaborar un texto en forma de ensayo, es necesario que el maestro intervenga como guía, como informante, como facilitador y como evaluador de la tarea, de tal mo-do que lo vaya acompañando en el proceso de construcción del texto, a partir de ayudas mínimas y dosificadas hasta el punto donde ya no haga falta estar presente. El estudiante, mediante la ayuda del maestro, pasa de un nivel de desarrollo real a un nivel de desarrollo potencial. A través de la interacción maestro-alumno, el primero aplica su experticia para transmitir sus valores e impulsar el lenguaje social del segundo.

Además del acompañamiento didáctico del profesor es necesario, para que se dé un aprendizaje eficaz, que el alumno esté dispuesto a aprender; es decir, que esté motivado, cuestión que se retomará más adelante (ver capítulo II).

El aprendizaje significativo

El concepto de aprendizaje significativo ha sido interpretado de múltiples maneras, lo que ha conducido a usos eventualmente distintos del término, por lo que conviene aclarar su verdadero significado (Coll, 1988).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Ausubel afirma que "La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe", por ello señala que lo importante es que "el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo, es decir, una disposición para relacionar lo sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 48). En otras palabras, que el sujeto cognoscente asuma el material que aprende como potencialmente significativo, susceptible de ser incluido en una estructura de significantes organizada al punto de conformar una construcción de ideas, conceptos, proposiciones y experiencias de conjunto, como un todo organizado, y no como una serie de ideas aisladas.

Aunque plantea que muchos de los conocimientos básicos que los alumnos adquieren en los niveles preescolar y primario suelen ser adquiridos mediante el aprendizaje por descubrimiento, dice que la mayor parte de los conocimientos de cualquier disciplina académica se adquieren mediante el aprendizaje por recepción significativo "y es a través de este tipo de aprendizaje, mediante el lenguaje, como la humanidad ha construido, almacenado y acumulado su conocimiento y cultura" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978).

El grado en que el nuevo material puede llegar a ser significativo es denominado por Ausubel como *significatividad* y asume dos características que le dan fuerza al concepto de aprendizaje:

a) *La significatividad lógica* como condición para el aprendizaje significativo se refiere a la congruencia, coherencia y organización que presente el contenido a enseñar. Los profesores han de cuidar que los materiales educativos estén organizados de tal manera que su presentación, abordaje y desarrollo estén lo más ordenados que se pueda, para lo cual es recomendable la utilización de esquemas, cuadros, mapas y diagramas explicativos que sigan claramente las líneas de pensamiento de los alumnos a la vez que la lógica interna del contenido a aprender. Asimismo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

se pueden utilizar toda clase de instrumentos que faciliten la comprensión temática, tales como ejemplos, metáforas, comparaciones, analogías e ilustraciones, todo ello bajo una cuidadosa planeación que posibilite el alcance de los propósitos formativos deseados.

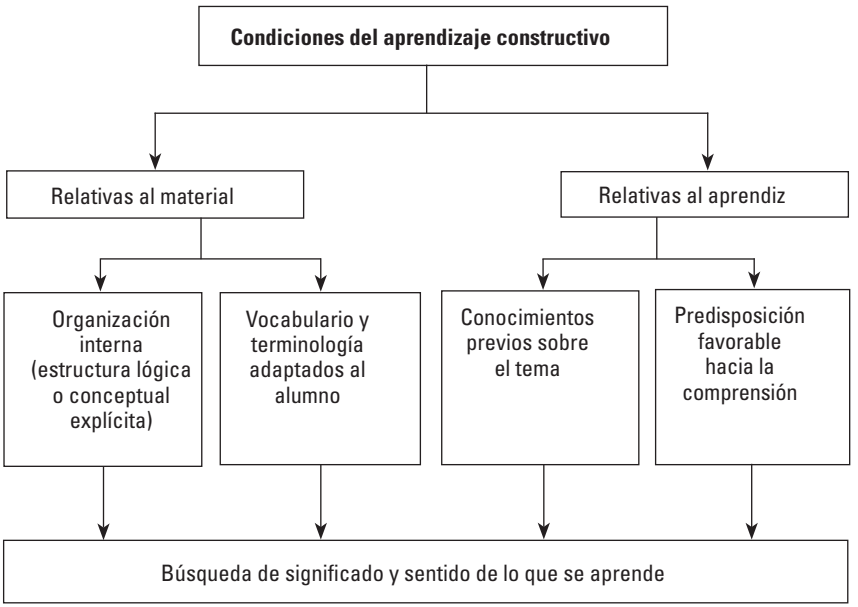
b) *La significatividad psicológica* que se orienta hacia la adecuación del contenido. Se refiere al grado de implicación que el contenido guarde con los intereses y necesidades de la persona que está aprendiendo, además de la correspondencia que haya entre el nivel de complejidad de los contenidos a aprender y las competencias cognitivas del estudiante; dicho de otro modo, el alumno aprende más fácilmente lo que le gusta e interesa. Pero no tan sólo debe gustarle e interesarle, sino que además debe estar ajustado a su nivel cognitivo, entendido esto como la relación que se establezca entre el grado de complejidad del contenido y los esquemas de conocimiento que posea, mismos que le permitan y faciliten la comprensión de las diferentes temáticas escolares. En otras palabras, hace referencia a lo que el alumno puede aprender, lo que el alumno quiere aprender y lo que el alumno deba aprender (Carranza, 2002, p. 246 y Carranza, 2003, pp. 101-102). (En la página 18 se presenta un cuadro que sintetiza las condiciones del aprendizaje constructivo.)

El aprendizaje situado

La perspectiva del aprendizaje situado toma como base la teoría de la interacción social y ecológica, y construye una teoría más comprehensiva al desarrollar un detallado análisis de las estructuras de información en los contenidos de las interacciones de la gente (Greeno, 1997). Por ello enfatiza la naturaleza social del aprendizaje y se pregunta si el contexto en que se adquiere el conocimiento es esencial para éste. La cognición (pensamiento y aprendizaje) es situada en una comunidad de práctica en la que el conocimiento es socialmente construido; es decir, es creado, fundamentado y cambiado a través de la interacción. El aprendizaje situado sostiene que: 1) la acción se da en la situación concreta en la que ocurre; 2) el cono-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

cimiento no se transfiere por medio de tareas; 3) el entrenamiento a través de la abstracción es poco útil; y 4) el aprendizaje debe darse en ambientes sociales (Anderson *et al.*, 1996).


Condiciones del aprendizaje constructivo
Relativas al material
Relativas al aprendiz
Organización interna (estructura lógica o conceptual explícita)
Vocabulario y terminología adaptados al alumno
Conocimientos previos sobre el tema
Predisposición favorable hacia la comprensión
Búsqueda de significado y sentido de lo que se aprende

Fuente: adaptado por los autores con base en Pozo, 1992, p. 160.

En consecuencia, el aprendizaje siempre es social, se da en grupos que facilitan la solución colectiva de problemas, permiten el desempeño de múltiples roles en sus miembros y posibilitan que se enfrenten estrategias e ideas falsas ineficaces. En otras palabras, en el aprendizaje situado los individuos interactúan el uno con el otro y en grupos que se interesan en descubrir lo que cada individuo puede hacer en contextos reales y específicos. Diferentes actividades producen distintas representaciones (se refiere a algo que se puede ver e indicar dentro de un contexto, en lugar de algo que deba ser descrito) no equivalentes, universales. La actividad que nos lleva a estas representaciones juega un papel principal en el aprendizaje (Lave y Wenger, 1991).

Por consiguiente se recomienda que el maestro logre vincular los contenidos de aprendizaje con experiencias concretas dentro y fuera

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

del aula, de tal manera que el alumno se interese y comprenda lo más contextualizadamente posible los nuevos conocimientos.

A manera de síntesis. Una propuesta de enseñanza centrada en el alumno

En términos generales, los maestros suponemos que el conjunto de la clase cuenta con un bagaje conceptual, procedimental y actitudinal relativamente homogéneo; sin embargo, siempre es conveniente asegurarse de que el grupo está en posesión de algunos elementos mínimos que le permitan establecer el enlace entre lo que saben y lo que se proponen aprender.

La clave de este aspecto consiste en plantear situaciones accesibles a los alumnos como punto de arranque para todo el proceso. En primer lugar, establecer los objetivos de aprendizaje, lo cual le permite al alumno situarse frente al nuevo contenido.

Si deseamos formular nuestra práctica docente en términos constructivistas a la hora de planear nuestros cursos, habrán de considerarse los siguientes principios:

- Asegurarse de que los nuevos contenidos sean accesibles a los estudiantes, de acuerdo con sus conocimientos y experiencias.
- Cuidar que los alumnos puedan relacionar de manera sustantiva (no arbitraria) los conocimientos nuevos con los previos, al establecer puentes cognitivos entre lo que saben y lo que se desea que aprendan. Esto se puede lograr utilizando lo que Ausubel denomina los organizadores previos, que son toda clase de recursos que articulan lo nuevo con lo anterior, tales como ejemplos, metáforas, pequeños relatos, experiencias compartidas, preguntas breves, anécdotas, etcétera.
- Planear los cursos con actividades que exijan que sea el alumno quien realice múltiples tareas con la guía del maestro, y no que sea el maestro el centro alrededor del cual giran todas las actividades. Esto significa pasar de una dinámica magisterocéntrica

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

hacia una de desarrollo del alumno activo y autorregulado, con lo que se favorece que el alumno se convierta en responsable de su propio aprendizaje.

- Planear actividades que induzcan la transformación de las estructuras cognitivas de los estudiantes, con el fin de superar la simple transmisión de conocimientos en busca de constantes cambios conceptuales a partir de los cuales los alumnos potencien tanto sus estrategias de aprendizaje como sus propios conocimientos. Esto implica la necesidad de diseñar actividades desafiantes que obliguen al estudiante a encontrar nuevas soluciones a los problemas planteados en lugar de repetir las soluciones enunciadas por el profesor
- Diseñar estrategias didácticas que favorezcan la integración de los nuevos conocimientos mediante síntesis conceptuales, resúmenes, cuadros comparativos, mapas conceptuales, con el fin de comprobar el grado de consecución de los contenidos.

Para consolidar el conocimiento de este tema, recomendamos realizar los ejercicios que aparecen en los anexos 1 y 2.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Capítulo ii

¿CÓMO HACER QUE LOS ESTUDIANTES ENCUENTREN SENTIDO A LO QUE APRENDEN? LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

Las capacidades intelectuales en el desarrollo cognitivo fueron consideradas durante mucho tiempo como las únicas variables de estudio dentro del proceso de aprendizaje. De acuerdo con Reeve (2010) y Silvero (2006), es en la década de 1990 cuando aparecen nuevas ideas y teorías sobre la motivación desde una perspectiva del estudio de las emociones, es ahí donde se incluyen y adquieren relevancia variables de tipo socioafectivo. Una de las áreas que mayor impacto tiene en estas nuevas formas de analizar la motivación es el aprendizaje, con la consecuente modificación de esquemas de acción que incorporan a la motivación como un elemento primordial.

Así también, la concepción de la educación ha dejado de estar centrada sólo en el aprendizaje cognitivo y se concibe como un espacio integrador y socializador que debe formar seres humanos comprometidos en la convivencia y desarrollo de su medio social, a la vez que impacte en su formación de valores –en ello concuerdan diferentes especialistas como Alonso (2000), Argudín (2005), Díaz Barriga (2001), Questali (2000) y Valdez y Fernández (2001)–. Por lo que es insuficiente abordar sólo el aspecto cognitivo de los estudiantes, sin tomar en cuenta la parte socioafectiva de los mismos.

Para Alonso (2000), la motivación es uno de los factores psicoeducativos que más influye sobre el aprendizaje y el desempeño escolar. Los alumnos con motivación son los que tienen como meta

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

principal el aprender. Por su parte, Andrade y Reyes (1997) indican que los alumnos con motivación buscan incrementar su propia competencia, no atribuyen sus resultados a la suerte, sino más bien a sus propias decisiones personales y a su esfuerzo.

Un alumno con alta motivación tendrá un mejor desempeño escolar, en contraposición con aquellos que no lo están. Este supuesto ha sido analizado por diversos autores (como Miras, 2001), Ausubel, Novak y Hanesian (2003), quienes señalan la contribución que tienen variables de índole socioafectivo como el autoconcepto académico, la atribución y la motivación para que el alumno lleve a cabo los aprendizajes escolares, variables que determinan los resultados que finalmente obtiene.

Es por ello importante buscar formas de educación que motiven a los jóvenes a pertenecer y a desarrollarse de manera exitosa en su comunidad escolar, para alcanzar las metas personales y de la sociedad. Es necesario profundizar en el aspecto socioafectivo para desarrollar en ellos las habilidades emocionales, sociales y cognitivas que les permitan tener mayores capacidades para ser mejores estudiantes y profesionales.

Motivación intrínseca y extrínseca

La motivación, desde una perspectiva psicológica, es un conjunto de factores dinámicos que determinan la conducta de un individuo (Gross, 1998). Según Woolfolk (en Díaz Barriga, 2001, p. 67), la motivación es un estado interno que: "activa, dirige y mantiene la conducta, además la motivación implica impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos". Así, un motivo es el "interés recurrente por un estado objetivo basado en un incentivo natural, un interés que vigoriza, orienta y selecciona la conducta" (McClelland, 1989, p. 623).

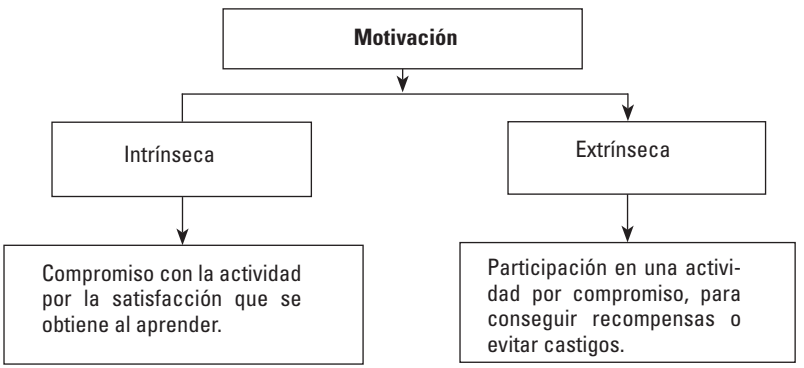
La motivación tiene dos dimensiones: intrínseca y extrínseca (McClelland, 1989; Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005). La motivación intrínseca es entendida como un signo de competencia y auto-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

determinación. En esta dimensión se ubican las personas que llevan a cabo una actividad por el placer que se obtiene al aprender, explorar o comprender algo nuevo; establecen un compromiso con la actividad por la satisfacción que sienten cuando intentan superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, se involucran en una actividad para divertirse y experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia actividad.

La siguiente dimensión es la extrínseca, la cual hace referencia a la participación en una actividad para conseguir recompensas. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma (Vallerand en Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005). En la motivación extrínseca se participa en una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos; en sí, la conducta es el resultado de experimentar presiones externas. La conducta también está regulada por exigencias o demandas que se encuentran en el exterior, pero el individuo comienza a internalizar las razones de su acción, sin forzosamente estar convencido de la meta. En la motivación extrínseca el individuo valora la conducta al reconocer su importancia; se asume como elección propia, aunque sigue siendo motivada como un instrumento para conseguir algo.

En esta clasificación, por el contrario, la falta de motivación o una baja motivación tiene lugar cuando el individuo no percibe una relación entre la conducta y sus consecuencias y, por lo tanto, tiene una sensación de incompetencia e incontrolabilidad.


Motivación
Intrínseca
Extrínseca
Compromiso con la actividad por la satisfacción que se obtiene al aprender.
Participación en una actividad por compromiso, para conseguir recompensas o evitar castigos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Motivación de logro

Cabe destacar que la clasificación anterior ha sido criticada debido a que se considera como una tipología estrecha de dos polos opuestos con una falta de claridad entre ambos elementos, pues no siempre se puede distinguir claramente cuando una motivación es netamente intrínseca o extrínseca, debido a que existen varios comportamientos que podrían presentar características de ambos tipos al mismo tiempo. Con base en estas críticas, algunos autores como Díaz-Loving, Andrade y Rosa (1989) y McClelland (1989), han optado por estudiar a profundidad el elemento positivo que está dirigido a realizar conductas motivadas por la competencia y la autodeterminación, y al que han denominado como motivación de logro. Aunque la motivación de logro y la motivación intrínseca tienen ciertas similitudes, no se consideran conceptos iguales.

McClelland (1989) define la motivación de logro como una orientación para alcanzar cierto estándar de excelencia, organización, manipulación y dominio del medio físico y social. Para ello es importante sobrepasar obstáculos, conseguir un elevado nivel de trabajo y alcanzar el grado de competitividad necesaria para superar la propia labor, así como el reto de esforzarse más en el contexto del trabajo colectivo para obtener mejores resultados.

Para este autor, la motivación de logro representa un interés por el estado objetivo de hacer algo mejor, esto implica una cierta norma de comparación interna o externa, en términos de eficacia. La motivación de logro es el impulso que tienen las personas para superar retos y obstáculos a fin de alcanzar sus metas. Los tres componentes de la motivación de logro son: 1) maestría: es una preferencia por tareas difíciles y por intentar hacer las cosas buscando estándares de excelencia internamente prescritos; 2) trabajo: representa una dimensión de esfuerzo, el deseo de trabajar duro y hacer un buen trabajo, una actitud positiva ante el trabajo en sí; y 3) competitividad: se refiere a la satisfacción derivada de la competencia interpersonal y el deseo de ganar y ser mejor que los demás.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Para Alonso (2000), la motivación de logro se da en una situación en que los estudiantes preguntan dudas, comentan sus errores, o cuando hacen bien sus tareas las repasan para detectar posibles errores. Este tipo de alumnos son los que tienen como meta principal el aprender, independientemente de los elogios, son estudiantes que buscan incrementar su propia competencia. No atribuyen sus resultados a la suerte, sino más bien a sus propias decisiones personales y a su esfuerzo. Se puede decir que la motivación de logro influye en la manera de pensar del alumno, las metas que pretende lograr en relación con su aprendizaje, su significado y utilidad, sus éxitos o fracasos escolares.

En efecto, al ser intrínseca, la motivación de logro tiene que ver con factores que provienen del propio alumno. Al respecto, Alonso (2000) identifica tres elementos determinantes en la motivación:

1. **Percepción del valor de la actividad.** ¿Por qué hacerla? Se refiere a la atribución de sentido hacia la actividad y la utilidad sobre los objetivos. Un alumno sin objetivos personales, sociales y escolares no puede tener motivación, el reto educativo es que los alumnos tengan objetivos en sus actividades.
2. **Percepción de su competencia para llevarla a cabo**. ¿Puedo? Esta percepción dependerá de las realizaciones anteriores, de la observación y comparación con los demás, de su persuasión y sus reacciones emotivas. Los profesores deben ser persuasivos y dar soporte adecuado a los estudiantes.
3. **Percepción del grado de control que tiene el alumno durante su desarrollo**. ¿Podré llegar al final? A veces los alumnos atribuyen el fracaso a una causa que no han podido controlar: falta de aptitudes, haber puesto poco esfuerzo, cansancio, complejidad de la tarea, suerte, incompetencia de los profesores o de los com-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

pañeros. Por el contrario, los alumnos con motivación de logro atribuyen la responsabilidad de sus éxitos a su desempeño, por lo tanto, los profesores deben reconocer y fomentar los logros propios de sus alumnos.

Esta motivación de logro puede estar presente también en alumnos que, debido a sus condiciones socioeconómicas y familiares, enfrentan situaciones adversas. Un concepto de reciente estudio que pudiera explicar este fenómeno es el de resiliencia, el cual se utiliza para designar la capacidad que permite a las personas enfrentar circunstancias difíciles, superarlas e incluso aprender de ellas (Fiorentino, 2008). Personas que han vivido situaciones de alto riesgo (por ejemplo, extrema pobreza, violencia intrafamiliar) han tenido la capacidad de sobreponerse y mantener un estado de bienestar psicológico. Uno de los factores protectores que contribuyen a desarrollar la resiliencia es contar con expectativas realistas de lo que se puede lograr, lo que motiva a los sujetos para involucrarse en actividades que incrementen sus recursos y destrezas, superar situaciones difíciles y salir enriquecidos frente a ellas.

Aprendizaje y motivación escolar

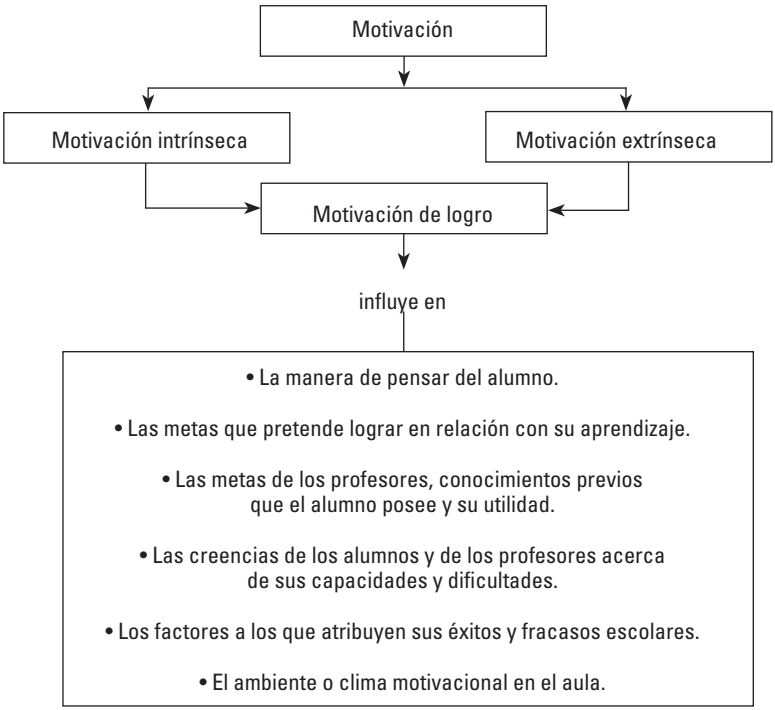
De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la motivación intrínseca y extrínseca están estrechamente relacionadas con el nuevo concepto de motivación de logro que intenta integrarlas. Tanto la motivación intrínseca como la extrínseca tienen que ver con la adquisición de algo, la diferencia es que en la motivación extrínseca el interés por realizar alguna acción surge por la influencia de terceras personas; es decir, se hacen las cosas más por conveniencia que por gusto, con tal de conseguir recompensas o de evitar un castigo. La motivación intrínseca, por el contrario, se basa principalmente en intereses personales, en la confianza en las capacidades propias, sin esperar nada a cambio más que la satisfacción de haber conseguido algo por sí mismo. En cierto sentido es similar a la motivación de logro que se refiere a la búsqueda

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

de una meta orientada a obtener éxito, superar los esquemas anteriores y realizar una mejor ejecución.

Las metas señaladas y comparadas anteriormente tienen una importancia relevante en la determinación del esfuerzo e interés que se observa en los alumnos, y de ahí se puede inferir su desempeño escolar. En suma, se puede decir que la motivación de logro influye en la manera de pensar del alumno, en las metas que pretende lograr en relación con su aprendizaje, en las metas de los profesores, en los conocimientos previos que el alumno posee y su utilidad, en las creencias de los alumnos y de los profesores acerca de sus capacidades y dificultades, en los factores a los que atribuyen sus éxitos y fracasos escolares y en el ambiente o clima motivacional en el aula.

Los tipos de motivación


Motivación
Motivación intrínseca
Motivación extrínseca
Motivación de logro
influye en
• La manera de pensar del alumno.
• Las metas que pretende lograr en relación con su aprendizaje.
• Las metas de los profesores, conocimientos previos que el alumno posee y su utilidad.
• Las creencias de los alumnos y de los profesores acerca de sus capacidades y dificultades.
• Los factores a los que atribuyen sus éxitos y fracasos escolares.
• El ambiente o clima motivacional en el aula.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Rolland (1994) dentro del ámbito educativo presenta una tipología sobre la motivación de los alumnos, en la que se pueden ubicar cuatro tipos diferentes: 1) el alumno interesado por el estudio en sí mismo, por el aprendizaje y el saber; movido por el interés que le despiertan los contenidos en sí mismos. 2) El alumno con una motivación académica. Se interesa por la utilidad que pueda obtener, no tanto por el aprendizaje –una nota, un diploma, un premio, un título, etcétera–. 3) El alumno desmotivado por sentirse bloqueado ante el aprendizaje, por su propia inseguridad y por una autoestima muy baja. Y 4) el alumno motivado por intereses extra académicos, por el mundo de los adultos, por la transición a la vida activa. Está por ende interesado de forma muy selectiva. Los tipos 2 y 4 se refieren a la motivación extrínseca, el tipo 3 obedece a la desmotivación y el tipo 1 a la motivación intrínseca o de logro.

Valle, González, Núñez y González-Pineda (1998) presentan un modelo teórico en el que integran componentes motivacionales y estratégicos implicados en el aprendizaje escolar. Cuando un estudiante se enfrenta a una situación de aprendizaje se pregunta dos cuestiones relacionadas con los motivos y metas que desea conseguir: ¿qué quiero conseguir con esto? y ¿cómo hago para conseguirlo? La primera pregunta está relacionada con la motivación del sujeto; en la segunda, se vinculan las estrategias y recursos cognitivos que éste debe utilizar para satisfacer sus intenciones. A esto, los autores lo llaman enfoque de aprendizaje, el cual está compuesto de un motivo y una estrategia, combinados mediante un proceso metacognitivo.

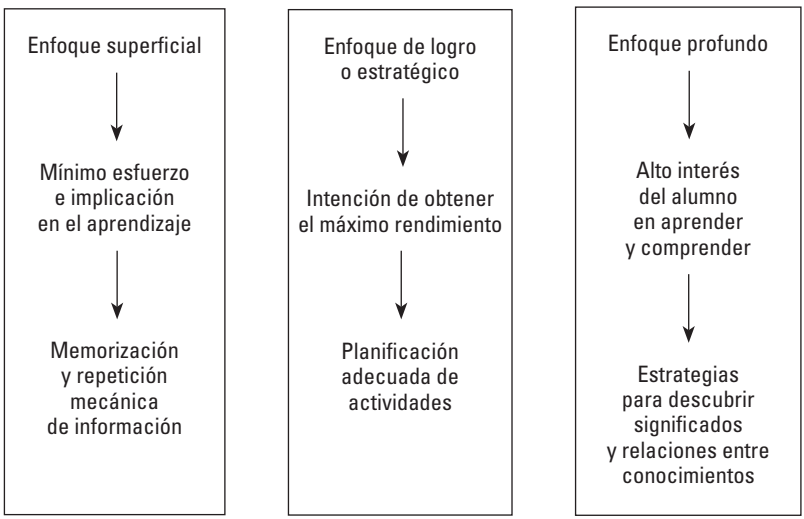
Según estos autores, se pueden identificar tres enfoques de aprendizaje: el superficial, el profundo y el estratégico o de logro. A continuación se detalla cada uno de ellos:

- *El enfoque de aprendizaje superficial* se presenta en aquellos estudiantes que tienen la intención de cumplir de manera mínima los requisitos de las tareas, con el menor esfuerzo e implicación en la misma. Por lo regular utilizan estrategias dirigidas a memorizar la información y repetirla mecánicamente.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- *El enfoque profundo* se presenta en aquellos estudiantes con un alto grado de interés intrínseco e implicación en lo que están aprendiendo, con la motivación de comprender de manera significativa los contenidos al desarrollar estrategias dirigidas a descubrir significados de lo que van aprendiendo y establecer relaciones con los conocimientos previos.
- *El enfoque de logro o enfoque estratégico* se presenta en estudiantes con una intención claramente definida de obtener el máximo rendimiento y los mayores logros académicos posibles a través de una planificación adecuada de actividades, del esfuerzo y tiempo disponible. Para conseguir estas metas, los estudiantes con un enfoque de logro utilizarán cualquier estrategia que consideren les permita cumplir con sus objetivos a través de una planificación adecuada.

Enfoques de aprendizaje


Enfoque superficial
Mínimo esfuerzo e implicación en el aprendizaje
Memorización y repetición mecánica de información
Enfoque de logro o estratégico
Intención de obtener el máximo rendimiento
Planificación adecuada de actividades
Enfoque profundo
Alto interés del alumno en aprender y comprender
Estrategias para descubrir significados y relaciones entre conocimientos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Motivación docente

El maestro debe tener en cuenta que su desempeño influye de manera consciente e inconsciente para que los alumnos estén o no motivados hacia el logro, ya que es él quien interactúa de forma más personal con los estudiantes, por lo tanto, es preciso que haya congruencia entre lo que se dice y lo que se hace. El mejor profesor es aquel que predica con el ejemplo, así si un maestro no está lo suficientemente motivado por su labor docente será muy difícil que pueda motivar a sus alumnos. Esta motivación del profesor va más allá del logro monetario que obtiene (que es un punto a discutir ampliamente, pero que supera el objetivo del presente documento), por ello es necesario que el maestro atribuya sentido a su labor en función de los logros en la formación de los estudiantes y de su propio desarrollo profesional.

Esta labor docente debería seguir las características que propone Questali (2000), quien afirma que los profesores que han llegado a motivar a sus alumnos son aquellos que cultivan la confianza y el respeto mutuo, favorecen el trabajo en equipo y en colaboración, son espontáneos, competentes, sonrientes, dispuestos, calmados en el trato; pero a la vez dinámicos en el trabajo, entusiastas, justos, interesantes, tolerantes y exigentes a la vez, en continua actualización de información y adaptables a los cambios.

Si bien los enfoques constructivistas proponen el aprendizaje significativo, frecuentemente en la práctica esto no se lleva a cabo (Torres, 2009), porque los alumnos no le encuentran sentido a lo que se enseña, al porqué se está abordando un contenido y cómo se puede aplicar éste en su vida cotidiana y, sobre todo, cuál será la repercusión del mismo en su vida futura. Ante este panorama, el alumno no puede encontrar motivación interna o externa para acceder a los contenidos de un currículo, y solamente se concreta a acreditar la materia. Para revertir esta situación, el maestro debe trabajar más en actividades en conjunto con los alumnos y priorizar el trabajo cooperativo y colaborativo, con el fin de que se evite ser simplemente una fuente de transmisión de información y se con-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

vierta en un guía para un alumno que busque en su propia actividad la forma de acceder al conocimiento.

Efectivamente, maestros y alumnos deben desplegar amplios esfuerzos para desarrollar su propia motivación para, como señala McClelland (1989), encontrar sentido a lo que aprenden y con ello construir significados.

Algunas técnicas de motivación en el aula

Para Entwistle (1998), en general las estrategias de motivación en el aula deben orientarse a lograr:

- Acentuar el valor y la importancia del trabajo, como acción formativa, en la vida cotidiana.
- Demostrar que se espera que el alumno disfrute del aprendizaje.
- Afrontar las pruebas como una forma de verificar el progreso personal.

Para lograr lo anterior, propone que el docente utilice estrategias específicas como las siguientes:

- Puede explicar por qué se considera interesante tratar un tema o idea.
- Presentar temas o tareas que despierten el interés de los alumnos.
- Crear suspenso o estimular la creatividad de los estudiantes.
- Volver más personal, concreto o familiar el contenido abstracto.
- Mostrar paradojas o incongruencias para discutir.
- Estimular a los alumnos a presentar temas de su propio interés.
- Explicar los objetivos del curso y ayudar a los estudiantes a plantear sus propias metas.
- Ofrecer retroalimentación total e informativa sobre el rendimiento.
- Enseñar la resolución de problemas mediante el rendimiento personal.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Estimular la conciencia metacognitiva de procesos de aprendizaje.
- Utilizar estrategias colaborativas al compartir materiales y objetivos comunes, y considerar la interacción y la coordinación de esfuerzos entre alumnos.
- Usar estrategias de competición.
- Emplear estrategias individualizadas, de acuerdo con un plan para atender las necesidades, intereses y capacidades de cada alumno (Entwistle, 1998, p. 115).

En los anexos 3 y 4 se encuentran ejercicios que le ayudarán a motivar a sus alumnos e identificar sus estilos de aprendizaje.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Capítulo iii

¿CÓMO PLANEAR UNA BUENA CLASE?

Las fases de la planeación didáctica

Planear un curso es un trabajo especializado que la mayoría de los profesores universitarios hemos "aprendido" por ensayo y error, ya que muchos de nosotros no contábamos con una formación pedagógica al incorporarnos a la profesión docente. En muchos casos, ese aprendizaje no ha sido sometido a un proceso de reflexión que nos ayude a mejorar lo que hacemos en nuestros cursos. Asumimos que ya sabemos cómo elaborarlos y que están bien.

Sin embargo, es necesario concientizarnos de que la planeación de un curso es una tarea compleja que involucra múltiples aristas y que quizás, a pesar de nuestros largos años de práctica docente, no hemos logrado aún incorporarlas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, meta que se presenta todavía más ambiciosa si nos planteamos construir una propuesta basada en los principios constructivistas que han sido tratados en este texto.

Independientemente del enfoque teórico con que trabajemos nuestra propuesta de planeación didáctica, su diseño debe considerar cuatro grandes fases para su desarrollo, a saber:

1. **Los objetivos del curso.** Su elaboración requiere tener claro qué es lo que queremos lograr que nuestros estudiantes aprendan con nuestra propuesta, por ello hay preguntas básicas que debemos responder, por ejemplo, ¿sobre qué es este curso?,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

¿qué es lo que quiero que mis alumnos aprendan?, ¿para qué quiero que lo aprendan?, ¿cuál es la relación de lo que quiero que aprendan con la formación profesional que están obteniendo?, ¿cómo se relaciona el objetivo de este curso con el mapa curricular?

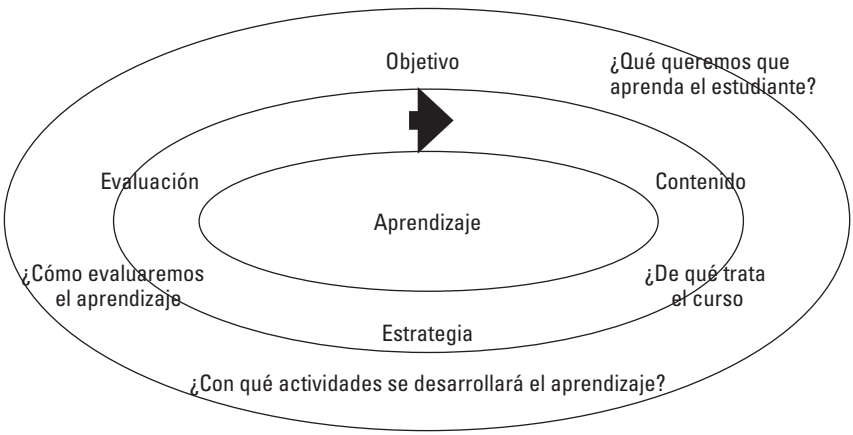
2. **Los contenidos del curso.** Implica ubicar cuáles son los conocimientos que nuestros alumnos requieren aprender para alcanzar el objetivo propuesto para el curso. Algunas preguntas que podemos hacernos son: ¿cuáles son los conocimientos básicos que mis alumnos deben aprender?, ¿cuáles son los contenidos centrales del curso?, ¿cuáles son los conocimientos previos con los que mis alumnos ya cuentan?, ¿cuál es la secuencia lógica con que pueden ser presentados los contenidos elegidos?, ¿cuál es la vigencia de los contenidos seleccionados?, ¿con éstos se recuperan las tendencias disciplinarias más recientes?
3. **Las estrategias de aprendizaje.** Son los procedimientos que utiliza el profesor en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes. Su diseño obliga a encontrar las estrategias didácticas pertinentes y adecuadas a los contenidos que se desean trabajar. Es importante señalar que estas estrategias tienen que ser evaluadas a lo largo del curso para garantizar su pertinencia, ya que lo que funciona en una etapa del proceso de aprendizaje no necesariamente se mantiene en otros o, incluso, puede funcionar de distinta manera con otro estudiante o grupo. Por lo que es indispensable preguntarse: ¿cuáles son las estrategias didácticas con que cuento para desarrollar el curso?, ¿cuáles de ellos resultan más adecuados para cada una de las tareas que se desarrollarán en el mismo?, ¿cómo se interrelacionan las estrategias didácticas que estoy utilizando?, ¿cuál es la utilidad de cada una de las estrategias didácticas que estoy empleando?
4. **La propuesta de evaluación.** Es necesario no sólo construir una serie de herramientas que nos permitan identificar el nivel de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

conocimiento adquirido por nuestros estudiantes, sino generar estrategias evaluativas que valoren el impacto que el contexto tuvo sobre el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y el proceso mismo. Para ello, valdría la pena preguntarse: ¿qué tipo de actividades evaluatorias dan cuenta del proceso de aprendizaje del alumno?, ¿con qué tipo de herramientas puedo evaluar los contenidos que se trabajaron en el curso?

En síntesis, la planeación didáctica de un curso debe ser abordada como un proceso dinámico en el que los elementos trabajados en cada una de sus fases (arriba citadas) se interconectan para lograr el avance académico de nuestros estudiantes. Como hemos visto, cada una de las fases del proceso de planeación didáctica conlleva una serie de preguntas sobre las cuales el profesor debe reflexionar; es decir, no es un proceso mecánico ni técnico, sino uno que involucra la creatividad del docente.

Las fases de la planeación didáctica



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

¿Cómo elaborar los objetivos de un curso?

La definición de los objetivos de aprendizaje es la primera fase de la planeación didáctica y es fundamental, porque de ellos dependen los demás elementos de la misma: los contenidos que integremos, la forma en que los organicemos, las actividades de aprendizaje que incorporemos y los mecanismos de evaluación, entre otros. A pesar de ello, muchas veces su elaboración se asume con ligereza y despreocupación por parte de los docentes, pues para muchos, los objetivos de aprendizaje se reducen a que los alumnos aprendan los temas que vienen en el curso.

Podemos de manera sucinta definir los objetivos de aprendizaje como aquellas líneas generales que van a orientar el trabajo docente (Zarzar, 1994). Antes de seguir, es necesario diferenciar los objetivos de enseñanza de los objetivos de aprendizaje. El objetivo de aprendizaje debe ser alcanzado por el alumno; es decir, se plantea como una meta para el sujeto del aprendizaje. En cambio, los objetivos de enseñanza son los que se plantea el profesor como un medio o como una acción para alcanzar el aprendizaje. Desde luego, las tendencias de la educación actual que proponen una enseñanza centrada en el alumno destacan los objetivos de aprendizaje. Por ello, desde una visión constructivista la pregunta central que debemos responder a la hora de elaborar nuestros objetivos de aprendizaje es: ¿qué quiero que aprendan mis alumnos?

Al igual que con las corrientes constructivistas, hay distintas formas de clasificar el tipo de objetivos de aprendizaje a los que podemos recurrir en función del tipo de aprendizaje que pretendamos lograr. Algunos autores han hablado de aprendizajes de tipo cognoscitivo, afectivo y psicomotriz; otros, del aprendizaje de contenidos, de métodos, de habilidades o destrezas y de actitudes o valores; algunos más prefieren hablar de objetivos de aprendizaje informativos y formativos (Zarzar, 1994).

Los objetivos de aprendizaje de tipo informativo "se refieren a la información con que el alumno entra en contacto durante nuestro

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

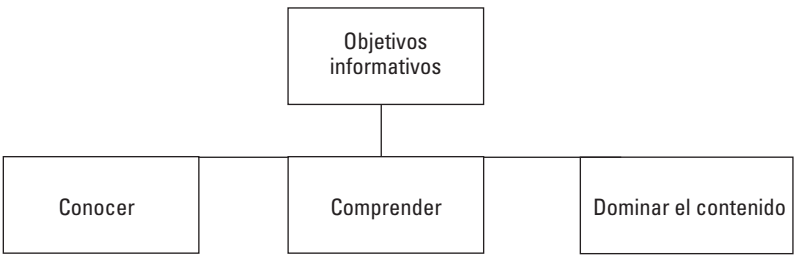
curso, y describen el nivel o grado de apropiación que debe conseguir en relación a ellos" (Zarzar, 1994). Hacen referencia a tres niveles: conocer, comprender y dominar los contenidos.

El conocer es el primer nivel del aprendizaje informativo. Se refiere al conocimiento de cosas, hechos, contenidos e ideas que existen o existieron, pero sin profundizar. La exposición es quizás la estrategia didáctica más usada para llegar a este objetivo de aprendizaje, aunque, como bien sabemos, se recomienda complementarla con otras.

El comprender es el segundo nivel del aprendizaje informativo. Se refiere a las relaciones que se establecen a profundidad entre los contenidos o ideas que se están trabajando. Para este nivel, es útil emplear las técnicas de interrogatorio, debate o discusión, ya que la exposición resulta insuficiente.

El dominio es el tercer nivel del aprendizaje informativo e implica el manejo de los conocimientos adquiridos, así como su aplicación en situaciones teóricas o reales. Para alcanzar este nivel, es indispensable incluir actividades que propicien la participación activa del alumno.

Objetivos informativos



Por su parte, los objetivos de tipo formativo conllevan la formación intelectual, la formación humana, la formación social y la formación propiamente profesional del estudiante, por ende, este tipo de objetivo de aprendizaje no puede circunscribirse a un periodo lectivo (año, semestre o trimestre escolar), sino que involucra periodos más amplios de tiempo. Asimismo, por la amplitud de los mismos no pueden ser responsabilidad de un solo maestro o curso, sino de la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

planta docente en su conjunto. En otras palabras, por su naturaleza, los objetivos de aprendizaje formativos son transversales al currículo.

La formación intelectual se refiere a la adquisición de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores de tipo intelectual; es decir, está ligada al pensamiento lógico, por lo que a todas luces se identifica con la educación universitaria. Los objetivos de aprendizaje asociados a la formación intelectual de nuestros alumnos son amplios, incluyen que nuestros estudiantes aprendan, entre otras cosas, a:

- Pensar
- Razonar
- Analizar
- Sintetizar
- Deducir
- Abstraer
- Inducir
- Leer
- Comprender
- Resumir
- Esquematizar
- Exponer
- Discutir con otros
- Investigar
- Estudiar
- Elaborar exposiciones
- Expresar ideas por escrito
- Tener actitud científica
- Ser crítico

Ejemplos de este tipo de objetivos pueden ser los siguientes:

Nuestros alumnos serán capaces de:

- analizar los conceptos propios del campo de la educación;
- comprender las relaciones entre los distintos conceptos de una teoría determinada y discriminar las diferencias entre ellos;
- resumir los puntos centrales de un debate sobre los problemas de la educación, debatir con otros y sustentar con argumentos científicos sus idea;
- abordar críticamente una problemática educativa;
- elaborar textos escritos sobre los objetos de aprendizaje construidos.

La formación humana es el segundo aspecto que deben abarcar los objetivos de aprendizaje formativos y, como su nombre lo indica, se refieren a la adquisición o fortalecimiento de los valores y actitudes por parte del alumno.

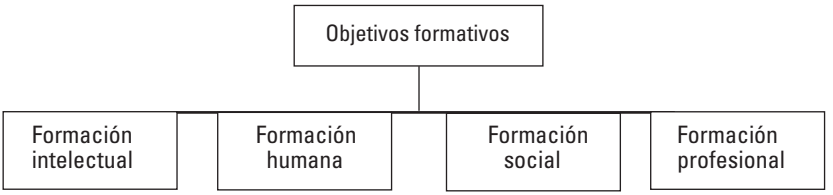
La formación social se refiere al desarrollo de actitudes y habilidades por parte del alumno, considerando que éste es un ser en constante interacción con otros. Como ejemplo de los objetivos de aprendizaje

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

que podemos plantear para desarrollar este tipo de formación, están que nuestros alumnos aprendan a convivir armónicamente con distintas personas y grupos sociales, a trabajar en equipo, que desarrollen un alto espíritu de colaboración, que respeten las normas, cultura y tradiciones de otros grupos sociales, entre otros.

La formación profesional, como su nombre lo señala, se refiere a las actitudes, habilidades o destrezas que el estudiante debe desarrollar en torno a su profesión.

Objetivos formativos



Como vemos, en la elaboración de los objetivos de aprendizaje se interrelacionan múltiples elementos, por ello no existe receta que nos diga cómo hacerlo. Su elaboración es un reto a las habilidades docentes, al ingenio, a la creatividad y al conocimiento de los profesores. Sin embargo, la mejor manera de redactar un objetivo es especificando claramente qué es lo que aprenderá el alumno, qué es lo que sabrá hacer que antes de participar en nuestro curso no sabía.

Unos objetivos bien elaborados son una excelente herramienta para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje, facilitar la fase de evaluación, prever qué será necesario para la enseñanza y cuál será el beneficio para el estudiante, y para permitir una mejor comunicación entre todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el anexo 5 se encuentra un ejercicio para identificar los objetivos relevantes de un curso.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

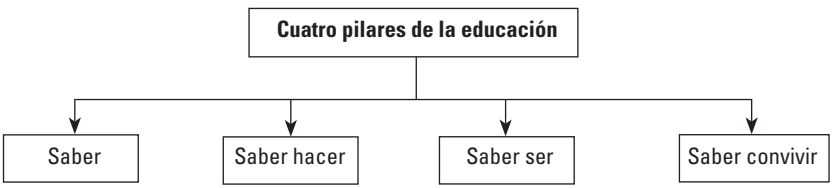
¿Qué son los contenidos?

Tradicionalmente, los contenidos han sido identificados con las disciplinas o asignaturas de un programa o curso, pero hoy día se asume que esta interpretación resulta muy estrecha, ya que el conocimiento no es sólo declarativo o conceptual, sino que puede ser procedimental e incluso actitudinal, además de que difiere en su grado de dificultad.

El conocimiento declarativo o conceptual va desde datos concretos, por ejemplo, el número de seguridad social, hasta conceptos de alto nivel de abstracción que son la suma de informaciones básicas unidas y con sentido, como la base de datos del sistema de seguridad social. Por su parte, el conocimiento procedimental está formado por un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un objetivo, mientras que el conocimiento actitudinal hace referencia tanto a actitudes como a valores y normas (Navío y Ruiz en Jurado, 2009).

En el marco constructivista en el que se inscribe este trabajo, los contenidos son conocimientos objeto de aprendizaje por parte del alumnado en la universidad, y son el resultado de una selección de los saberes relevantes de la cultura propios para el ejercicio de la profesión (Mauri en Coll, 1999).

A partir de ahí, Delors (1996) plantea cuatro grandes propósitos para la formación de los futuros profesionales a los que llama los cuatro pilares de la educación: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, que en términos curriculares corresponden a los diferentes tipos de contenidos, que son: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Coll, 1999; Pozo, 2002).



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los *contenidos conceptuales* se refieren básicamente al conocimiento de datos, hechos, principios y conceptos. La mayor parte de los programas están compuestos por este tipo de contenidos, a cuya enseñanza se orienta principalmente la acción del profesor.

Algunos ejemplos de datos son las fechas, fórmulas y nombres propios de objetos y fenómenos. Por otra parte, algunos ejemplos de conceptos son: el principio de conservación de la materia, las leyes de la gravedad, las leyes de la materia, etcétera. Este tipo de contenidos requieren un proceso de comprensión y han de ser articulados en consecuencia con otros conceptos.

Por su parte, los *contenidos procedimentales* se refieren al desarrollo de capacidades específicas de los sujetos sobre los objetos culturales, y se encuentran ubicados más allá de la simple repetición de la fórmula, el principio o la ley. Ejemplos de ellos son: analizar y clasificar información, ordenar y organizar contenidos, relacionar conceptos, evaluar, interpretar y criticar problemas teórico-conceptuales, así como la interpretación de problemáticas concretas.

Otros ejemplos de este tipo de contenidos se refieren a la capacidad para diseñar estrategias, formular programas, aplicar metodologías y técnicas pedagógicas y educativas, etcétera. Requieren la implicación de la totalidad de capacidades por parte del alumno en acciones físicas y simbólicas.

Los contenidos actitudinales. Desde el punto de vista psicológico, se refieren a las tendencias a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas. Ejemplos de este tipo de contenidos son: la responsabilidad y compromiso con el trabajo, la capacidad de diálogo, la apertura hacia la innovación, la honestidad y la actuación ética, la capacidad para trabajar en equipo, entre otros.

Este tipo de contenidos implican la aceptación de normas que rigen las relaciones en las interacciones escolares, en la regulación de la conducta en función de las demandas del entorno social y profesional.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Clasificación de los contenidos

Saber	• Contenidos conceptuales
Saber hacer	• Contenidos procedimentales
Saber ser y saber convivir	• Contenidos actitudinales

Como se desprende de lo expuesto líneas arriba, la elaboración de los contenidos de un curso es una tarea más compleja de lo que aparenta ser. Por ello, es indispensable que el profesor reflexione en torno a cuáles son los contenidos relevantes de su curso y la función que los mismos cumplen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desea llevar a cabo.

En el anexo 6 proponemos un ejercicio para identificar temas y contenidos relevantes.

¿Qué son las estrategias de enseñanza y de aprendizaje?

Uno de los aspectos más importante que debe incluir una buena planeación son las estrategias didácticas. El término *estrategias* tiene un origen militar y consiste en el arte de proyectar o dirigir grandes movimientos; sin embargo, el término ha sido retomado en el ámbito educativo para designar al conjunto de procedimientos que utiliza el profesor en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. Se subdividen en estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Las primeras se refieren al conjunto de acciones que de manera secuenciada despliega el maestro para dirigir el proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser.

Tipos de estrategias didácticas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje son el conjunto de procedimientos concretos que le permiten al estudiante aprender un contenido determinado. En este sentido, algunos autores identifican un conjunto de estrategias referidas a la funcionalidad de las acciones en el contexto del aula: "Así, algunos autores han diferenciado entre estrategias para comprender la información y para recuperarla (Danserau, 1985). Otros, de forma más precisa, han distinguido entre estrategias para retener, comprender y comunicar la información (Tapia y Montero, 2002), o entre procedimientos para observar y comparar, ordenar y clasificar, representar, retener y recuperar, interpretar, inferir y transferir, y evaluar (Monereo, 2000)" (Monereo, Pozo y Castelló en Coll, 2000, p. 243).

En su conjunto, las estrategias suponen un proceso desarrollado por estudiantes y profesores que en forma interactiva e interdependiente les permite ir analizando, revisando, discutiendo y negociando los significados que forman parte de las asignaturas.

Una de las clasificaciones más usadas de las estrategias se refiere al momento y funcionalidad de su uso, de modo que se puede hablar de estrategias pre-instruccionales que preparan al estudiante en relación con el nuevo conocimiento e inciden en la activación o generación de experiencias y saberes previos. También sirven para ubicar al estudiante en el contexto general de la materia respecto a sus expectativas.

Entre ellas podemos encontrar la explicitación de los objetivos por parte del maestro, la elaboración de organizadores previos y algunas actividades que permitan activar información previa por parte del estudiante.

Por otro lado, se encuentran las estrategias instruccionales cuya función es apoyar el aprendizaje de los contenidos curriculares du-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

rante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las más conocidas se incluyen el uso de exposiciones, ilustraciones, analogías, mapas conceptuales, señalizaciones, preguntas intercaladas, lluvia de ideas, entre otras. Es importante distinguir entre estrategias centradas en el maestro y estrategias centradas en el alumno, en las primeras se encuentra fundamentalmente la exposición y la interrogación didáctica, en tanto que en las segundas están la resolución de problemas, la elaboración de proyectos, el estudio de caso, las simulaciones, etcétera.

Asimismo, se presentan las estrategias post instruccionales que permiten al alumno y al maestro obtener una visión integradora, e incluso crítica, sobre lo aprendido y la valoración del aprendizaje, entre ellas se encuentran los resúmenes, las exposiciones integradoras, el mapa conceptual, el diseño y desarrollo de proyectos, elaboraciones de audiovisuales, de ensayos, el diseño de casos, etcétera.

Cabe destacar que en la actualidad, las tendencias didácticas respecto al aprendizaje cooperativo promueven el uso de estrategias que exigen la interacción de los estudiantes de manera intensiva, por lo que es altamente recomendable incorporar algunas de ellas tales como la discusión guiada, la escritura colectiva, la enseñanza recíproca, el análisis de caso, las entrevistas, el modelado, entre otras.

En conjunto, las estrategias didácticas persiguen propiciar la actividad constructiva de los estudiantes para alcanzar aprendizajes lo más significativos posibles.

Tal como se había planteado al principio del apartado, el tema de las estrategias se refiere al desarrollo de ejes procedimentales que son transversales en las diferentes áreas y materias de forma que se encuentran en todas ellas. Entre los ejes procedimentales que atraviesan el currículum se presentan cinco grandes tipos de procedimientos que permiten diseñar estratégicamente la enseñanza y el aprendizaje.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Tipos de procedimientos que apoyan el desarrollo de estrategias de aprendizaje

Adquisición	Observación Búsqueda de información Selección de la información Repaso y retención
Interpretación	Decodificación o traducción de la información Aplicación de modelos para interpretar situaciones Uso de analogías y metáforas
Análisis y razonamiento	Análisis y comparación de modelos Razonamiento y realización de inferencias Investigación y solución de problemas
Comprensión y organización	Comprensión del discurso oral y escrito Establecimiento de relaciones conceptuales Organización conceptual
Comunicación	Expresión oral Expresión escrita Otros recursos expresivos (gráficos, numéricos, mediante imágenes)

Fuente: elaborado con base en Pozo y Postigo, 2000, y en Coll, 2002, p. 244.

Los procedimientos anteriores, además de que permiten un análisis minucioso de las acciones que realiza el estudiante cuando aprende, facilita su enseñanza diferencial y específica según la asignatura. Por lo tanto, dichos procedimientos difieren cuando se trata de la enseñanza en ciencias sociales o en ciencias naturales. Por formar parte de la temática de otro volumen de esta colección, estas estrategias no serán abordadas a profundidad en este documento.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

¿Cómo evaluar desde una perspectiva constructivista? Criterios, instrumentos y sentido de la evaluación

A pesar de la importancia que el discurso pedagógico y psicopedagógico han dado a la evaluación en las últimas décadas y de las múltiples propuestas que ello ha generado, muchos maestros cuando nos planteamos diseñar nuestra propuesta de evaluación desde la perspectiva constructivista nos vemos invadidos por múltiples dudas y contradicciones sobre las maneras en que podemos evaluar lo aprendido sin desconocer los procesos de construcción de conocimiento de nuestros alumnos.

Lo primero que habría que aclarar es que la evaluación es un proceso más amplio y complejo de lo que lo normalmente asumimos y que éste no puede confundirse con la simple acreditación de un curso, así mismo que existe una estrecha relación entre la evaluación y las estrategias de enseñanza.

Como ya hemos visto, nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje atribuyen significado a los contenidos que estudian. De ahí que el problema para el docente se plantea en términos de cuáles serían los criterios e instrumentos que permitirían valorar el nivel de significatividad del aprendizaje obtenido. No se trata simplemente de poner una calificación, sino de valorar el proceso de aprendizaje a través del cual nuestros alumnos adquirieron el conocimiento que poseen.

Desde la perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, se plantea que la evaluación es un proceso compuesto por distintas fases: una evaluación inicial, otra reguladora o formativa, una evaluación final o sumativa. Coll plantea que en este tipo de evaluación tendría que hacerse "utilizando para ello actividades y tareas susceptibles de ser abordadas o resueltas a partir de diferentes grados de significatividad de los contenidos implicados en su desarrollo o resolución" (Coll *et al.*, 1999, p. 173). De acuerdo con él, Weimer sostiene que la solución es que la evaluación promueva el aprendizaje y permita al estudiante desarrollar habilidades evaluatorias (Saroyan, 2008, p. 53).

Entendemos por evaluación inicial una indagación sobre los conocimientos previos que los alumnos poseen que nos permita interve-

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

nir convenientemente según las características, los conocimientos y las experiencias de los estudiantes. Se establece como un punto de partida hacia los aprendizajes posteriores. De no realizar esta fase de la evaluación se pueden tener creencias falsas en torno a lo que los alumnos saben y pueden aprender.

La evaluación formativa consiste en el reconocimiento sistemático de los logros parciales que los estudiantes desarrollan a lo largo del proceso. Es interesante comprender que la evaluación formativa puede ser obtenida a través de todos los rasgos y actividades que los alumnos presentan durante el proceso en su totalidad y no restringirla a la aplicación de un control específico fuera del proceso (por ejemplo, una prueba de lápiz y papel), sino que cada una de las acciones relevantes y significativas que el alumno expresa (participación en clase, trabajo en equipo, presentación de ejemplos o casos, elaboración de un resumen, exposición de una temática en clase, entre otras) son motivo de ser evaluadas.

La evaluación sumaria o final, como su nombre lo indica, hace referencia al grado de significatividad que han alcanzado los estudiantes respecto del aprendizaje de un tema o problema presentado en la asignatura.

> De hecho, el mayor o menor grado de significatividad depende, en buena medida, de la amplitud y complejidad de las relaciones que se establecen entre los significados construidos al respecto, por una parte, y los significados ya existentes en la estructura cognoscitiva, por otra [de modo tal que] cuanto más extensas, ricas y complejas sean estas relaciones, tanto mayor será el grado de significatividad alcanzado (Coll y Martin, 1999, p. 174).

El ejercicio que se presenta a continuación puede aplicarse al final de una unidad o de un curso y representa una estrategia de evaluación que permite recordar a los estudiantes lo que han aprendido de cada uno de los temas o unidades revisados en clase, así mismo se constituye en una excelente vía para apoyarlos en la recapitulación en los contenidos que han cubierto.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Una evaluación sumaria podría plantearse a los estudiantes mediante la resolución de las siguientes preguntas:

¿Qué aprendí?	Esta pregunta debe responder cuestiones relativas al contenido específico de la asignatura, básicamente en términos conceptuales.
¿Qué tanto domino el contenido?	Esta cuestión va dirigida a indagar el nivel de ejecución que el estudiante ha logrado sobre el contenido abordado. Refiere al plano procedimental del aprendizaje.
¿En dónde puedo aplicar este conocimiento?	Esta pregunta hace alusión a la posibilidad de relacionar el conocimiento teórico con una práctica social determinada e implica un alto grado de comprensión por parte del estudiante, expresada en las alternativas de solución que puede generar a partir del conocimiento y dominio de un contenido determinado.

Cuando realice este ejercicio mantenga una atmósfera informal para que los alumnos no lo perciban como un examen, ya que se trata de indagar sobre todo lo que puedan recordar acerca de cada uno de los temas. Si es posible recurra a su humorismo y a alguna anécdota, para hacer de la clase un tema *inolvidable*. Se puede iniciar planteando las siguientes preguntas:

- ¿A qué se refiere este tema?
- ¿Por qué es importante?
- ¿Quién me puede dar un ejemplo de lo que aprendimos en este tema?
- ¿Qué valor tiene este tema para ti?
- ¿Qué actividades de aprendizaje has realizado con este tema?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Al final de la revisión de los contenidos, usted puede enfatizar sobre los que le parezcan más relevantes e invitar a los estudiantes a que expresen los que para ellos sean más importantes.

El sentido de esta revisión no es el mismo que el de un examen, sino que es una exploración general sobre lo aprendido y lo experimentado.

Sin embargo, también hay que estar concientes de que toda actividad evaluatoria es, por principio, parcial, ya que no puede explorar en su totalidad las relaciones entre los significados que el alumno ha dado a su aprendizaje.

Por último, es importante enfatizar que la mejora de la enseñanza no depende únicamente de las capacidades de los alumnos, ni tampoco de las competencias del profesorado y de sus habilidades estratégicas o de la vigencia de los contenidos, sino que esta mejora se configura a través de la movilización del capital cultural e instructivo de profesores y el entorno potencial que la institución ofrezca a estudiantes y maestros.

> Entonces, el uso que se haga de los recursos en las estrategias didácticas correspondientes es crucial para comprender los efectos que puedan tener en la enseñanza y aprendizaje. Es importante advertirlo, dicho uso no se hace en el vacío, sino en unas condiciones previas de alumnos, profesorado y entorno (Bolívar, 2006, p. 92).

Ofrecemos este material como un primer paso para construir una nueva cultura pedagógica entre los docentes de nuestra universidad que favorezca la mejora de nuestra práctica docente.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

REFERENCIAS

Libros

Alonso, I. (2000). *Motivación y aprendizaje en el aula.* Madrid, España: Santillana.

Alonso, J. y Montero, I. (2000). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En Coll. C., Palacios. J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Psicología evolutiva, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología evolutiva, un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2003). *Psicología educativa.* México: Trillas.

Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes.* México: Trillas.

Carranza, M. G. (2002). De la didáctica tradicional al constructivismo (de cómo los maestros pueden evolucionar pedagógicamente) (pp. 211-252). En Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (coords.). *Formación y tendencias educativas.* México: UAM-Azcapotzalco.

Carranza, M. G. (2003). *Los modelos de aprendizaje en el adulto: hacia un modelo constructivista.* México: UPN-Ajusco (Tesis de Maestría en Educación de Adultos).

Coll, C. y Martin E. (1999). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En Coll, C. *et al.,* (s./f.). *El constructivismo en el aula.* Barcelona, España: Graó.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (2002). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Danserau, D. F. (1985). Learning strategy research (pp. 209-239). En J. V. Segal, S. F. Chipman y R. Blaser (eds.). *Thinking and learning skills* (vol. 1). Nueva Jersey, EUA: Eribaum.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. París, Francia: UNESCO.

Díaz Barriga, F. (2001). La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. En *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: Mc Graw-Hill.

Dubrovsky, S. (2000). El valor de la teoría sociohistórica de Vigotsky para la comprensión de los problemas de aprendizaje escolar (pp. 61-73). En S. Dubrovsky (comp.). *Vigotsky, su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Entwistle, N. (1998). *La comprensión del aprendizaje en el aula.* Madrid, España: Paidós.

Gagné, R. M. (1985). The conditions and learning and theory of instruction. Nueva York, EUA: Holt, Rinehart and Wilson.

Gross D. (1998). *Psicología, la ciencia de la mente y la conducta.* México: El Manual Moderno.

Jarvis, P. (1998). *Adult and continuing education. Theory and practice.* Londres, Reino Unido: Routledge.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripherical participation*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Mauri, T. (1999). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En Coll *et al. El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó.

McClelland, D. (1989). *La motivación del logro. Estudio de la motivación humana.* Madrid, España: Nancea.

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En Coll, Palacios y Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y Educación* (tomo 2). *Psicología de la educación escolar.* Madrid, España: Alianza.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Monereo, C. (2000). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona, España: Graó.

Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid, España: Alianza.

Pozo, I. (2002). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje.* Madrid, España: Alianza.

Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción.* México: Mc Graw-Hill.

Rolland, V. (1994). *Pedagogues en developpement. Problematiques et recherches.* Canadá: Boeck Universite Saint Lorent.

Silvero, M. (2006). *Motivación y calidad docente en la universidad.* España: Eunsa.

Torres, M. L. (2009). *Motivación al logro y estructura de valores en estudiantes de un centro de bachillerato tecnológico del Estado de México.* (Tesis de Maestría en Psicología Social). México: UNAM/Facultad de Psicología.

Periódicos y revistas

Anderson, J. R., Reder, L. M. y Simon, H. A. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher, 25* (4), 5-11.

Andrade P. y Reyes, I. (1997). Locus de control y orientación al logro en hombres y mujeres. *Revista de Psicología Social y Personalidad, 16* (1-2), 75-84.

Bolívar, A. (2006). Las estrategias didácticas en el núcleo de la mejora. *Novedades educativas* (192-193) diciembre 2006, enero 2007.

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje (41)*, 131-142.

Díaz-Loving, R., Andrade, P. y Rosa, J. de la (1989). Orientación de logro: desarrollo de una escala multidimencional (EOL) y su relación con aspectos sociales y de personalidad. *Revista Mexicana de Psicología, 6* (1), 21-26.

Fiorentino, M. T. (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica, 15* (1), 95-115.

Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher, 26* (1), 5-17.

McAlpine, L. (2004). Designing learning as well as teaching. A research-based model for instruction that emphasizes practice. *Active learning in*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

higher education 5 (2), 119-134. The Institute for Learning and Teaching in Higher Education-SAGE Publications, Londres, Reino Unido.

Núñez, J., Martín-Albo, J. y Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Échele de Motivación en educación. *Psicothema, 17* (2), 344-349.

Valdez, P. y Fernández H. (2001). Relación entre orientación al logro, autoestima y rendimiento escolar en estudiantes de preparatoria. *Revista Mexicana de Psicología, 18* (1), 101-120.

Valle, A., González, R., Núñez, J. y González-Pineda, J. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema, 10* (2), 93-412.

Zarzar, C. (01994). La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia. *Perfiles educativos* (63). México: UNAM.

Fuentes electrónicas

Questali, H. (2000). La psicología de la motivación y su relación con la enseñanza y el aprendizaje del español. En *Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME, 3* (5). Recuperado el 20 de marzo de 2007 en *www.reme.uji.es/remesp.html*

Otras fuentes

Jurado, P. (2009). *Seminario-taller: Condiciones del proceso enseñanza aprendizaje y las habilidades didácticas.* México: UPN.

Navío, A. y Ruiz, C. (2009). Habilidades didácticas del formador. En Pedro Jurado. *Seminario taller Condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje y las habilidades didácticas.* México: UPN-Ajusco.

Saroyan, A. (2008). *Seminario Taller de Diseño de Cursos.* México: UPN.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ANEXOS

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Anexo 1

UN EJERCICIO DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

Las preguntas que se incluyen a continuación son una guía que le permitirá al maestro autoevaluar los rasgos de su práctica docente y ubicar las fortalezas y debilidades que posee. Por ello es importante que responda con la mayor honestidad posible.

Indicadores	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
¿Presenta a los alumnos los objetivos y contenidos del curso con anticipación?				
¿Relaciona la información que aborda en el curso con la que el alumno ya posee?				
¿Prefiere contrastar sus opiniones con las de los alumnos antes de imponer sus ideas propias?				
¿Utiliza la palabra para establecer lazos de entendimiento con los alumnos y no sólo para trasmitir realidades objetivas?				
¿Manifiesta comportamientos tendientes a mantener la atención y el interés de los alumnos hacia el tema objeto de estudio?				
¿Estimula y acepta la participación de los estudiantes?				
¿Hace comentarios aclaratorios sobre las participaciones de los alumnos?				
¿Permite que el estudiante aporte informaciones, comentarios, opiniones, sobre los temas de estudio?				
¿Explica el significado de términos científicos o de difícil comprensión en el contexto de enseñanza?				
¿Sintetiza o resume los aspectos más destacados durante y al final de la exposición?				
¿Hace uso de ejemplos adecuados al tema y al nivel de los alumnos?				
¿Planea el uso de recursos didácticos adecuados en cuanto a variedad y calidad?				
¿Presenta los contenidos del curso de manera organizada, ya sea a través de esquemas o de guías?				

Fuente: adaptado por los autores con base en Navío y Ruiz (tomado de Jurado, 2009).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Anexo 2

EJERCICIO PARA VALORAR LAS CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE DE NUESTROS ALUMNOS

Para que el profesor pueda valorar las características del aprendizaje de cada uno de sus alumnos, se sugiere que responda la siguiente guía de preguntas para cada uno de ellos.

Fuente: elaborado con base en Jurado, 2009, p. 19.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Anexo 3

EJERCICIO PARA ACTIVAR LA MOTIVACIÓN DEL ESTUDIANTE HACIA LOS CONTENIDOS DE LA CLASE

El siguiente cuadro muestra las preguntas iniciales que puede usar el maestro al principio del curso como un método para indagar las motivaciones del estudiante con respecto a la materia; asimismo, puede servir como base para que ubique sus creencias, expectativas y atribuciones sobre la asignatura.

Este ejercicio puede ser aplicado antes o después de la presentación del curso por parte del maestro, el caso es que puede ser útil tanto para hacer un breve diagnóstico sobre el alumnado y como un instrumento para inducir la motivación hacia el estudio.

Este cuestionario puede aplicarse tantas veces como se considere necesario para dar seguimiento a los avances en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Para aplicar el cuestionario solicite a sus alumnos que respondan a las preguntas en 10 minutos.

Después realice una socialización de las respuestas mediante la discusión en pequeños grupos y, finalmente, una discusión grupal. Recuerde que su papel como mediador del aprendizaje en estas discusiones es aclarar las responsabilidades de cada uno de los participantes, entre los que usted está incluido.

Creencias del estudiante sobre la asignatura	**Expectativas sobre la asignatura**	**Atribución de sentido respecto de la asignatura**
¿De qué piensas que se trata la asignatura?	¿Qué esperas que te ofrezca la asignatura?	¿De qué piensas que depende tu aprendizaje en esta asignatura?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Anexo 4

EJERCICIO PARA IDENTIFICAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES

El siguiente es un ejercicio que permite al alumno hacer una reflexión sobre las orientaciones o disposición que tiene al momento de estudiar, con el objetivo de que se reposicione en torno a su proceso de aprendizaje. Por ello, es importante que las siguientes preguntas sean contestadas lo más honestamente posible por el estudiante.

Las preguntas se presentan ordenadas por bloque: enfoque de aprendizaje superficial, enfoque de aprendizaje profundo y enfoque de aprendizaje estratégico. Es recomendable que el profesor reorganice las preguntas de tal manera que se presenten de manera aleatoria para evitar que el alumno concentre sus respuestas en un solo enfoque.

Es importante que al final del ejercicio individual el profesor ofrezca una explicación respecto de las tendencias y las características de cada una de las orientaciones, con el propósito de que los alumnos comprendan la manera en que su enfoque de aprendizaje ayuda u obstaculiza el logro de sus metas académicas.

Para identificar el tipo de enfoque que predomina en el estudiante, se pueden contabilizar las respuestas afirmativas para cada enfoque, en el entendido de que el resultado no es algo que tipifique al alumno de forma permanente, ya que los enfoques de aprendizaje de éste pueden variar no sólo a lo largo del curso, sino incluso entre diferentes asignaturas. Depende de la práctica docente contribuir a que los alumnos modifiquen estos enfoques para lograr mejores aprendizajes.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Enfoque superficial	Sí	No
• Creo que completar apuntes es una pérdida de tiempo, de modo que sólo estudio seriamente lo que se da en clase. • Aprendo algunas cosas de manera mecánica, al repetirlas una y otra vez hasta que me las sé de memoria. • Me limito a estudiar aquello que se dice; creo que es innecesario hacer cosas extras. • Creo que es mejor aceptar las ideas y afirmaciones de mis profesores y cuestionarlas sólo bajo circunstancias especiales. • Acostumbro a atenerme a lo que los profesores dicen que es importante más que animarme a pensar cosas distintas.		

Enfoque profundo	Sí	No
• El estudiar me proporciona una satisfacción personal profunda. • Mientras estoy estudiando pienso en las situaciones reales en que ese material puede ser útil. • Al leer material nuevo, estoy continuamente recordando material que ya sé y lo interpreto bajo otro aspecto. • Trabajo mucho los temas para elaborar mi propio punto de vista, sólo así me siento satisfecho. • Pienso que estudiar temas académicos puede ser tan interesante como una novela o una película. • Me hago preguntas sobre temas importantes hasta que los comprendo completamente.		

Enfoque estratégico	Sí	No
• Me desanimo con una baja calificación en un parcial y me preocupa cómo puedo subirla en el próximo. • Me guste o no, reconozco que la educación superior es una buena forma de obtener un trabajo seguro y bien pagado. • Intento hacer los trabajos lo antes posible una vez que se solicitan en clase. • Los profesores no deben esperar que empleemos el tiempo estudiando material que sabemos que no va a entrar en el examen. • Aprendo mejor con profesores que dan los apuntes o temas cuidadosamente y escriben los principales puntos en el pizarrón. • Obtener calificaciones altas es para mí un tipo de juego competitivo, y juego a ganarlo.		

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Anexo 5

EJERCICIO PARA IDENTIFICAR LOS OBJETIVOS

Para identificar los objetivos de un curso, puede resultar útil que el profesor responda en un escrito y en un tiempo límite de 10 minutos las siguientes preguntas:

- ¿De qué se trata el curso? Describa éste en cinco frases cortas.
- ¿Cuáles son los propósitos generales del curso? Señale sólo tres.

Con base en sus respuestas, ordene de manera jerárquica las ideas centrales que le pueden servir para elaborar los objetivos del curso. Estos elementos serán retomados en el diseño de las siguientes fases de la planeación didáctica.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Anexo 6

EJERCICIO PARA IDENTIFICAR TEMAS Y CONTENIDOS RELEVANTES

Con base en la identificación de los objetivos generales del curso, escriba al menos 10 temas clave que necesite enseñar en su curso. Ordene estos temas de manera jerárquica.

Establezcan líneas de relación entre los temas más generales y derive los conceptos o temas subordinados.

Elabore un mapa conceptual en el que se establezcan el orden con el cual serán abordados los temas o conceptos y la interrelación entre ellos.

Según Novak (1998), los pasos para elaborar un mapa conceptual son los siguientes:

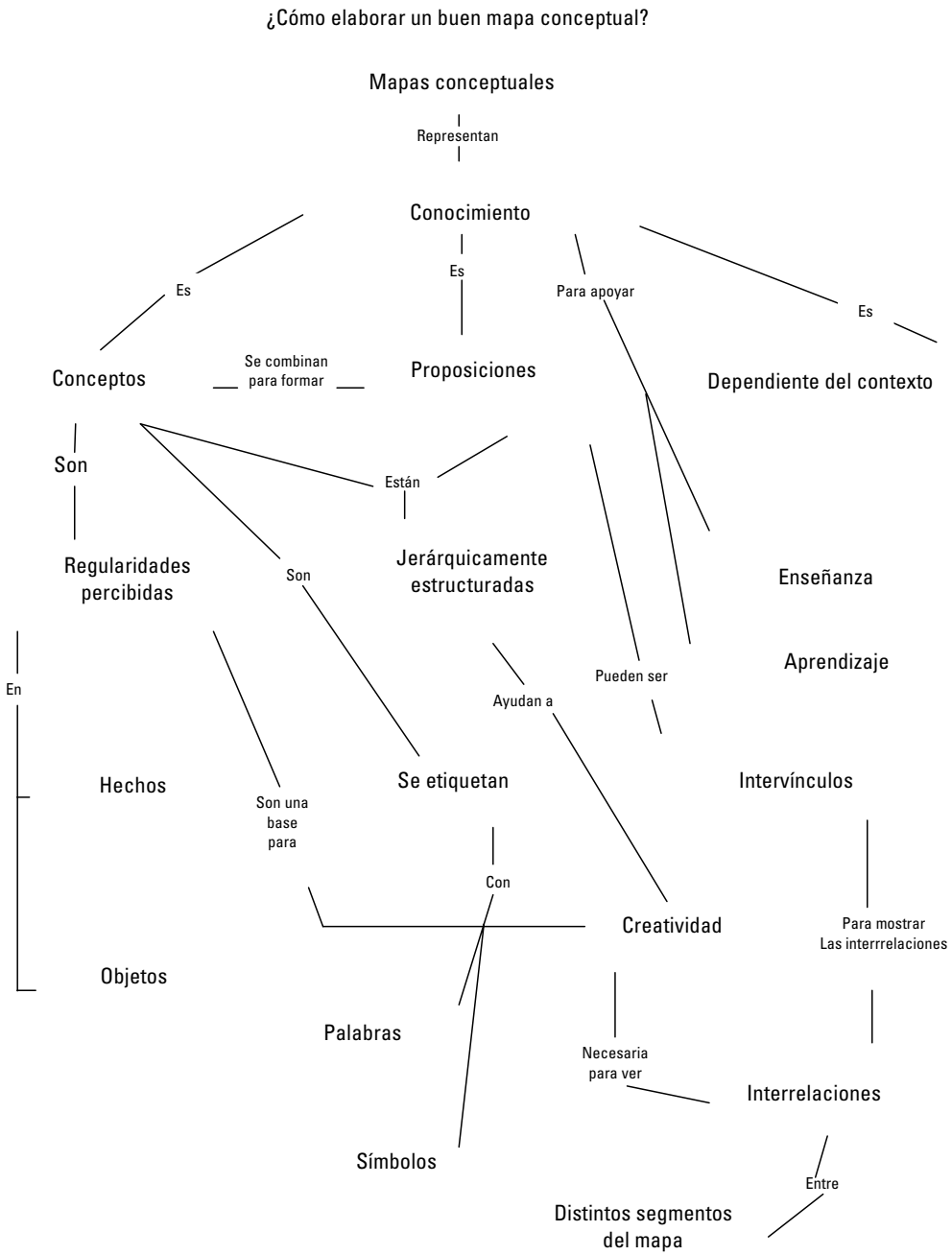
1. Identificar una pregunta de enfoque referida al tema o campo de conocimiento del curso que se desea representar mediante el mapa. Con base en esa pregunta, crear una lista de 10 a 20 conceptos que sean pertinentes al curso. De ser necesario agregue otros conceptos que usted considere que sean más incluyentes.
2. Lea su lista de conceptos e intente agruparlos o reducirlos a menos de veinte.
3. Escriba cada concepto en una nota o *post-it,* lo que facilita su desplazamiento según su nivel jerárquico o lugar que desee asignarle. Agrupe los conceptos en la forma en que usted considere que expresan de mejor manera las relaciones que existen entre ellos. Recuerde que ésta es la manera en la cual usted visualiza el contenido del curso y que sus colegas en la misma disciplina pueden tener otra distinta. El supuesto es que usted enseña desde su propia visión de la materia.
4. Piense si el esquema que ha desarrollado expresa la estructura de los conocimientos que desea integrar en el curso. Como se sabe, los mapas conceptuales pueden estructurarse en diversas formas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

5. Trate de conectar claramente los conceptos con líneas o flechas que indiquen la naturaleza de las relaciones que se establecen entre ellos. Es conveniente que en este momento discuta su propuesta de mapa conceptual con otros compañeros, a fin de obtener retroalimentación.
6. Cuando esté satisfecho con su primer bosquejo, construya un diagrama que ordene los conceptos según el orden con el que desea trabajar. Puede utilizar el formato de algún *software* si lo desea.
   Las formas que adoptan los esquemas o mapas son múltiples y variados, la única instrucción fija es que los conceptos deben guardar un orden jerárquico.
7. Identifique los conceptos del curso en los cuales varios estudiantes encuentran dificultades para su aprendizaje, ya que ello le permitirá poner mayor atención a la hora de trabajarlos.

Recuerde que su mapa puede sufrir transformaciones, no tiene que ser un esquema fijo. Haga varios bosquejos y anote la fecha en cada uno. De acuerdo con estos lineamientos, para un curso sobre las corrientes socioculturales en pedagogía, el mapa conceptual que podría servir de base para elaborar el curso sería el siguiente:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



Fuente: Novak, 1998, p. 54.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Esta primera edición de
Guía para la planeación didáctica en la universidad
estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la
Dirección de Difusión y Extensión Universitaria
de la Universidad Pedagógica Nacional
y se terminó de imprimir el 27 de junio de 2010
en los talleres de Corporación Litográfica, Andalucía 389-A,
Col. Postal, CP 03410, Delegación Benito Juárez,
México DF. Tel: 55799723.
En su composición se usaron tipos Garamond y Univers
y se imprimió en papel bond blanco de 90 gramos.
El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.